

## **CARTAS DE JOVENS E ADULTOS EM PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA: AUTORIA E LETRAMENTO**

**SOUZA**, Marta Lima de - UFF

**GT:** Educação de Pessoas Jovens e Adultas /n.18

**Agência Financiadora:.** Não contou com financiamento.

### **Introdução**

Os estudos de Marcuschi (2001), Galvão (2001), Ribeiro (1999) e Almeida (2003) apontam que a leitura e a escrita de cartas fazem parte do cotidiano de jovens e adultos, ainda que não saibam ler e escrever. O estudo de Ribeiro (1999, p.134-142) constatou que jovens e adultos usam a escrita de cartas como resposta “as necessidades de natureza emotiva relacionadas à expressão da subjetividade (...), visando confirmar os laços afetivos com familiares e amigos, no grupo com grau médio-baixo<sup>1</sup> de letramento”.

Os estudos de Almeida (2003) demonstraram que as demandas de leitura e de escrita de jovens e adultos, oriundos da zona rural de Minas Gerais e Bahia, referiam-se à produção de cartas que era resolvida por pessoas que sabiam ler e escrever nesse contexto. Tais estudos apontaram que apreender a ler e a escrever cartas constitui-se em uma necessidade para jovens e adultos em processo de aprendizagem da linguagem escrita, vinculada ao contexto sociocultural em que vivem, às relações cotidianas e afetivas das quais fazem parte, demandando estudos que pesquisassem que marcas de autoria, de subjetividade poderiam ser encontradas nessas cartas.

Galvão<sup>2</sup> (2003), em seu estudo “Leitura: algo que se transmite entre as gerações?”, tomando como base a pesquisa anual “Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF, realizada em 2001, que focalizou a leitura e a escrita, em território nacional,

---

<sup>1</sup> Ribeiro (1999), no estudo “Alfabetismo e Atitudes”, agrupou os sujeitos em 4 categorias, considerando a intensidade e o tipo de uso que fazem da linguagem escrita, sob as denominações de grau baixo, médio-baixo, médio-alto e alto alfabetismo. (Ver Ribeiro, 1999)

<sup>2</sup> Ver Galvão (2003), Letramento no Brasil, organizado por Ribeiro, V.

evidenciou que ler e escrever cartas é uma prática freqüente entre 15% dos *analfabetos* em uma amostra de duas mil pessoas entre 15 e 64 anos.

Os jovens e adultos são trabalhadores, produtores de cultura e de conhecimentos, chefes de família que criam seus filhos e investem em sua educação, participam do progresso e do desenvolvimento econômico e político do país. Ainda assim, são destituídos de valor social, principalmente devido ao fato de não serem considerados usuários plenos da linguagem escrita ou, melhor dizendo, de não serem usuários da variedade lingüística de prestígio (padrão) privilegiada principalmente pela escola e socialmente reconhecida, formulada na linguagem escrita.

A experiência como professora de jovens e adultos proporcionou-nos refletir sobre a produção escrita desse grupo, bem como aprender com seus conhecimentos, saberes, reflexões sobre o mundo e sobre si mesmos que traziam para a sala de aula – “saberes de experiência feitos” (Freire, 1994) que, geralmente, são desconsiderados pela sociedade como um todo e pela escola, em particular. Por meio de observações assistemáticas, pudemos perceber o que produziam e produzem jovens e adultos usando a escrita socialmente no cotidiano.

Considerando que as cartas fazem parte do cotidiano, do universo sociocultural de jovens e adultos encaminhamos essa pesquisa de forma que pudéssemos compreender como se caracteriza a autoria de jovens e adultos, em processo de aprendizagem da linguagem escrita, na produção de cartas, na perspectiva da relação dialógica e polifônica com o outro (Bakhtin, 2000), visando a oferecer uma contribuição para fortalecer a identidade de sujeito-autor quanto para desconstruir a imagem social negativa desses sujeitos perante a parcela letrada hegemônica da sociedade.

A questão que se colocou como “pergunta de partida” (Quivy & Van Campenhoudt, 1992) foi: como se caracteriza a autoria de jovens e adultos, em processo de aprendizagem da linguagem escrita, na produção de textos, em específico, na escrita de cartas no espaço escolar?

Compreendendo a condição de letrado como fruto das práticas sociais de escrita, bem como o uso social da escrita que jovens e adultos realizam em suas práticas cotidianas, a questão central esteve entrecortada por outras:

- Como a escola pode contribuir para a formação de sujeitos-autores na perspectiva do letramento como prática social de uso da escrita?
- Os saberes de jovens e adultos, advindos de uma cultura oral e pertencentes a uma sociedade com grupos letrados, são considerados no processo de desenvolvimento da linguagem escrita?
- Que características têm as cartas como gênero do discurso?

Para melhor compreender tais questões, analisamos um *corpus* constituído de 51 cartas de jovens e adultos, originários ou residentes em municípios dos estados do Acre, Amazonas, Amapá, Rondônia e Roraima, com idade entre 20 e 69 anos, de condição socioeconômica modesta avaliada em função da ocupação ou da profissão, sendo a maioria donas de casa e trabalhadores rurais que se encontravam em processo de aprendizagem da linguagem escrita no Ensino Fundamental do Projeto SESC LER<sup>3</sup>. As cartas, de cunho informativo, foram para as coordenadoras do Projeto e doadas à pesquisadora, no período de 1999 a 2002, sendo 47 individuais escritas por 31 mulheres e 16 homens, e 04 coletivas escritas por um educando com maior habilidade na escrita, contendo as assinaturas apostas de 32 mulheres e 16 homens.

### **Referencial teórico**

A fundamentação teórica baseou-se em estudos e pesquisas realizadas no âmbito da Educação de Pessoas Jovens e Adultas relativas à aprendizagem da linguagem escrita, bem como às imagens sociais construídas sobre esses sujeitos que não sabem ler e escrever na perspectiva escolar.

Analisamos tais produções tendo como base a classificação realizada por Haddad (2000) no estudo “O Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no

---

<sup>3</sup> Projeto de Alfabetização até a 4ª série do Ensino Fundamental desenvolvido pelo SESC – Serviço Social do Comércio, através do Departamento Nacional, implantado inicialmente na Região Amazônica, funcionando, hoje, em 35 Centros Educacionais construídos para atender especificamente o público de jovens e adultos distribuídos entre as regiões norte, nordeste e sul do país. Define o tempo para a Alfabetização de um ano, e de 1ª a 4ª série, em dois anos, por ciclo, o que totaliza 3 anos da Alfabetização até a 4ª série do Ensino Fundamental. Ao final desse processo, os alunos são encaminhados às instituições públicas que desenvolvem o 2º segmento, de 5ª a 8ª série, isto quando demonstram interesse em prosseguir nos estudos.

Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998”<sup>4</sup>, categorizada em três linhas de pesquisa: a) Processo de Aquisição da escrita/Desenvolvimento Cognitivo; b) Produção de texto e c) Aquisição de leitura e de escrita: funcionamento ou uso da linguagem no cotidiano, além de outros estudos incorporados à relação pela pesquisadora.

Dentre os estudos analisados, observamos a existência de duas perspectivas. Na primeira perspectiva, incluem-se as pesquisas que mantêm a dicotomia entre a oralidade e a escrita, que ratificam a relação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo, ou seja, que mantêm os pressupostos do Modelo de Letramento Autônomo, tais como os estudos de Pereira (1987), de Lima (1993), Araújo (1990), Kato (1992), Girotto (1995), Tfouni (1995) e Ribeiro (1999).

Nestes estudos, observamos as práticas discursivas em que alfabetização, escolarização e letramento confundem-se e negam-se as questões sócio-históricas da aprendizagem da leitura e da escrita; em que as enunciações orais quando pesquisadas têm contribuído, apenas, para corroborar a hegemonia grafocêntrica da escrita, na medida em que se negam os aspectos políticos do letramento e centram-se em parâmetros da escrita para análise; em que se reconhece que os jovens e adultos praticam socialmente a escrita, independente da escolarização, mas continua-se a compará-los com os indivíduos escolarizados, acirrando a competitividade, os aspectos individuais da aprendizagem da linguagem escrita e a exclusão em relação aos conhecimentos desses grupos; em que observa-se a presença de preconceitos, estigmas e discriminações sofridas por aqueles que não sabem ler e escrever em textos acadêmicos; em que as relações pensamento/linguagem, psicologia/desenvolvimento cognitivo acabam por ratificar os postulados do Modelo de Letramento Autônomo, quando relacionam o desenvolvimento cognitivo à escolaridade.

Na segunda perspectiva, incluem-se os estudos que buscam romper os postulados do Modelo de Letramento Autônomo, visando compreender as práticas sociais de uso da escrita no âmbito dos contextos sociais, políticos e culturais em que são produzidas, tais como os estudos de Mazzeu (1992), Santos (1998), Oliveira (1995), Ratto (1995), Vóvio

---

<sup>4</sup> Com base em consultas de dissertações de Mestrado e teses de Doutorado e no CDROM produzido pela Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED, no período de 1986 – 1998, realizado por bolsistas de iniciação e aperfeiçoamento científico sob orientação e supervisão do Serviço de Informação Documentação da Ação Educativa.

(1999), Mello (1998), Oliveira (1988), Piola (1994), Sauner (1994), Durante (1998) e Galvão (2001).

Os estudos de Oliveira (1995), Ratto (1995), Vóvio (1999), Mello (1998) e Oliveira (1988) contribuem na ampliação de pesquisas que vêm tentando romper com os postulados do Modelo de Letramento Autônomo, a partir da compreensão das práticas sociais do uso da linguagem escrita por jovens e adultos escolarizados ou não. Estes estudos apontam que não é possível generalizar os resultados da aprendizagem da escrita para o desenvolvimento dos processos cognitivos, sendo imprescindível compreender as práticas discursivas escritas de jovens e adultos, inseridos no contexto escolar e de diferentes modos daqueles postulados pelo Modelo de Letramento Autônomo na sociedade com grupos letrados, na perspectiva do letramento como prática sócio-histórica, visando repensar as práticas educativas destinadas aos jovens e adultos, bem como o ensino da Língua Portuguesa, de forma que possamos legitimá-los a partir de suas práticas sociais de uso da leitura e da escrita.

A pesquisa realizada inseriu-se na segunda perspectiva, buscando enfrentar o desafio de compreender aspectos da aprendizagem da linguagem escrita de jovens e adultos, tendo como referência as práticas sociais de uso da escrita produzidas em contextos específicos, por sujeitos escolarizados ou não, tendo como horizonte que os processos educativos e as formas de conhecimento são desigualmente distribuídos e que acabam por reproduzir a própria desigualdade. (Britto, 2003) Ou seja, as práticas sociais de uso da escrita não devem ser comparadas e confrontadas com as práticas hegemônicas de escrita realizadas na escola, mas sim analisadas na complexidade do letramento na sociedade brasileira.

### **Procedimentos Metodológicos**

A opção metodológica foi da abordagem qualitativa por estar em “consonância com os problemas que se desejava investigar” (Brandão, 1999), visando “captar”, “coletar a vida” dos sujeitos envolvidos na pesquisa, suas relações indivíduo-sociedade-cultura, de deixar vir à tona o que, normalmente, não seria possível com a proposição direta de questões pela pesquisadora.

Para “captar” e “coletar a vida” dos sujeitos da pesquisa, esse estudo teve como base o “paradigma indiciário” (Ginzburg, 1986) por meio do qual buscamos indícios de autoria e do outro nas cartas produzidas pelos jovens e adultos.

O paradigma indiciário “*preocupa-se, dentre outras coisas, com a definição de princípios metodológicos que garantam rigor às investigações centradas no detalhe e nas manifestações de singularidade*”. (Apud Abaurre, 2001)

Na definição de “princípios metodológicos que garantissem rigor às investigações” (Abaurre, 2001), buscamos sinais, pistas, indícios que nos permitissem captar os detalhes, mergulhar nas singularidades trazendo à tona o que, “normalmente”, não é visto, não é considerado científico, mas que permite ler (escrever) o mundo de uma outra forma, anunciando as particularidades dos saberes produzidos por jovens e adultos em relação à linguagem escrita.

Nesse sentido, Abaurre (2001) ainda complementa que:

“O trabalho com indícios pressupõe procedimentos abduativos de investigação, e as questões metodológicas cruciais dizem respeito: 1. Aos critérios de identificação dos dados a serem tomados como representativos do que se quer tomar como a ‘singularidade que revela’, uma vez que, em um sentido trivial do termo, qualquer dado é um dado singular; 2. Ao conceito mesmo de ‘rigor metodológico’, que não pode aqui ser entendido no mesmo sentido em que é tomado no âmbito de paradigmas de investigação centrados nos procedimentos experimentais, na replicabilidade e na quantificação”. (p.14)

A definição de princípios metodológicos orientou a relação que se estabeleceu entre o pesquisador e o material de análise, no encontro de dados que se constituíssem em indícios reveladores do fenômeno que se buscava compreender, especificamente nesse trabalho, marcas de autoria dos sujeitos e do outro, demarcando, ainda, a complexa relação entre esses e a linguagem, ambos em contínuo processo de mudança.

Em relação aos “procedimentos abduativos” cabe ressaltar ainda o destaque realizado por Chauí (1994):

“A abdução é uma espécie de intuição, mas que não se dá de uma só vez, indo passo a passo para chegar a uma conclusão. A abdução é a busca de uma conclusão pela interpretação racional de sinais, de indícios, de signos”. (Apud Abaurre, 1996)

Assim como a relação entre os sujeitos e a linguagem está continuamente mudando, o trabalho com os “procedimentos abduativos” também se mostrou um processo contínuo

em que, por meio de uma “espécie de intuição”, fomos mexendo e remexendo nos sinais, nas pistas, nos indícios, nos signos, confrontando-os, juntando-os, separando-os, cruzando-os e articulando-os, buscando perceber em que se aproximavam ou se distanciavam, o que poderia ser visto como comum, regular e o que era singular de cada sujeito-pesquisado.

O material foi analisado tendo como base dois eixos: I) marcas referentes ao gênero do discurso carta descritas como Marcas Textuais ou Marcas Sócio-Históricas; e II) marcas próprias do discurso e da singularidade dos sujeitos caracterizadas como Marcas Discursivas ou de Singularidade do Sujeito.

Compreendemos como Marcas Textuais ou Marcas Sócio-Históricas aquelas que sugerem transformações e mudanças que a língua e a linguagem sofrem/sofreram ao longo do tempo e do espaço, assim como a transmutação que sofrem/sofreram os gêneros do discurso (Bakhtin, 2000), tais como: a autoria, o envelope, o suporte (papel), o lugar de onde é escrita, o vocativo, o cerimonial epistolar, o gênero e o vocabulário.

Em relação às Marcas Discursivas ou Marcas da Singularidade do Sujeito consideramos aquelas referentes as marcas da relação autor/outro, caracterizando a intersubjetividade e a alteridade, postulando que o sentido do texto é produzido na relação entre sujeitos; e as marcas de polifonia, como as diversas vozes que emergem do texto na constituição desse sujeito e de sua linguagem. Compreendemos, assim, que o sujeito-autor imprime suas marcas na linguagem, assim como a linguagem desse sujeito está repleta das marcas das vozes do outro. Essas marcas foram descritas como afetividade, religiosidade, identidade, relação autor/outro, escola e vivência escolar, ambiente escolar, progressos e dificuldades em relação à aprendizagem da linguagem escrita, questões sociais e representação social da linguagem e da escola.

## **Resultados**

Em relação aos indícios de autoria, a análise evidenciou que as assinaturas, tanto nas cartas individuais quanto nas cartas coletivas para aqueles que, ainda, não sabiam, efetivamente, ler e escrever, constituíam-se em marcas de autoria dos jovens e adultos que buscavam, por meio da apreensão da linguagem escrita, imprimir suas marcas no mundo, escrevendo suas próprias histórias, legitimando suas autorias.

Quanto ao uso do envelope, observamos características múltiplas, tais como: brancos, confeccionados de papel ofício, com tamanhos variados, alguns do tipo dos Correios, oficiais da Instituição, ou sem envelopes<sup>5</sup>. Eram decorados com corações recortados e pintados, flores, patinhas de animais, ursinhos carinhosos, maçã com a inscrição EVA, sendo escritos com canetas coloridas, hidrocor e lápis. O preenchimento era bastante diverso, havendo uma predominância do “de (nome do remetente)”, “para (o destinatário)”; às vezes, com o nome do destinatário e do remetente na frente; outras vezes, com o destinatário e o remetente típicos das cartas (frente e verso); alguns com endereço completo; outros sem remetente; com frases de “sejam bem-vindas”, de agradecimento pela visita; com a inscrição “esta vai para...” e “para a professora...”; às vezes, com o nome todo por extenso do remetente, outras só com o primeiro ou o segundo nome.

Em relação ao lugar, observamos dois aspectos: a) o suporte (papel) em que foi escrita a carta; e b) de onde foi escrita. Quanto ao aspecto (a), as cartas foram escritas, em sua grande maioria, em folhas de caderno e, às vezes, em folhas de papel ofício. Sendo folha de caderno ou papel ofício, grande parte, apresentava bordas decoradas com folhas de árvore, borboletas, desenhos de coração, adesivos com a figura da Minnie, lembrete de “caí na prova”, balãozinho imitando a bandeira do Brasil com corações e flechas que os atravessam. Essas decorações denotaram as imagens construídas sobre a escola por esses sujeitos no próprio processo de escolarização, ainda na infância; bem como observações próprias sobre o processo de alfabetização e de escolarização de filhos, netos, sobrinhos, entre outros, marcados pela visão da Educação Infantil e do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Quanto ao aspecto (b), observamos, na maioria, uma coincidência de datas, apontando que foram escritas na escola como uma atividade de aula solicitada pelo professor da turma.

Na forma como se dirige ao outro, o vocativo, observamos que as expressões mais frequentes foram “Querida”, “Amiga” e “Prezada”, seguidas do nome da destinatária. Destacaram-se também o uso de “Dona”, “Senhora”, “Minha Cara Supervisora”, “Cara”, “nome da destinatária seguido de Coordenadora Nacional”, “Caríssima”, “Saudações”, “Olá”, “Oi”, “Para...”, entre outros. Observamos que os vocativos “Querida” e “Amiga”,

---

<sup>5</sup> As cartas chegavam via malote da Instituição SESC, daí também uma diversidade de uso ou da ausência do envelope.

em maior número, denotaram a tentativa dos autores de estabelecer um laço afetivo, considerando que a carta é pessoal, particular, que conta ou tece uma história, visando diminuir a estranheza, à distância entre eles e suas interlocutoras, ainda que reconhecessem e expressassem nas cartas, as posições hierárquicas ocupadas por aquelas.

Observamos uma grande variedade de expressões relacionadas ao cerimonial epistolar, tais como: “é com muita honra que nós te recebemos aqui”; “eu estou escrevendo esta simples carta...”; entre outras. A saudação inicial constava de um vocativo, seguido ou não de uma expressão de cortesia com votos de saúde, boa viagem, seja bem-vinda. A despedida também apresentava variações expressas em abraços, beijos, saudades, agradecimentos, entre outros, além de expressões que demarcavam o término da carta como “fim”, “encerramos”. Algumas cartas começavam ou terminavam com salmos bíblicos, versos, partes de letras de música escritas pelos jovens e adultos ou de domínio popular, denotando a intertextualidade com outros textos que circulam na sociedade letrada.

A análise evidenciou a identificação do gênero do discurso carta por meio de marcas estáveis que se repetiam, que eram comuns, que apresentavam certa regularidade, tais como o cerimonial epistolar: “é com muito prazer que eu pego nesta caneta para escrever estas pequenas linhas (...)”; “(...) com muito prazer escrevo estas poucas linha”; entre outras. O uso do gênero carta gerou um processo interativo entre o autor e sua interlocutora, obrigando o primeiro a colocar-se no lugar da segunda, de forma a assumir uma posição autônoma e de distanciamento de si mesmo na construção do dizer: “agradecemos sua presença”; “seja bem vinda MA”; “não te conheço”; “eu gosto muito daque e pesiso (por isso) eu estou aqui”; “estou li escrevendo (...) para li agradecer por este lindo e maravilhoso colégio”; entre outros. O gênero carta relacionou-se com os enunciados concretos, reais, presentes na esfera da comunicação verbal e humana: “estou muito contente”; “escrevendo esta somente para dar notícia da noça escola”; “eu gostaria de ser contemplado com um deças vagas de trabalho serviços gerais”; entre outros.

Em relação ao vocabulário, foram diversos os assuntos/temas presentes nas cartas referentes às boas-vindas às coordenadoras em visita aos Centros Educacionais; à felicidade dos educandos de estar estudando; a uma “avaliação” dos professores e coordenadores locais; aos agradecimentos pela oportunidade de estudar, pela escola, pelos professores, a Deus; às conquistas e dificuldades vivenciadas no processo de aprendizagem da linguagem

escrita; aos aspectos presentes nas vozes sociais construídas em relação aos sujeitos que não sabem ler e escrever, à escola, à linguagem escrita. Outros assuntos/temas referiam-se à pedidos na esfera do Estado de iluminação pública, calçamento, asfalto, emprego, salário, consulta ao oftalmologista (oculista), continuação dos estudos de 5ª a 8ª série, materiais escolares, passeios a outros municípios, lembrança do Rio de Janeiro, dicionário, gramática, cursos de qualificação profissional que pudessem gerar renda, tais como: pintura, crochê, entre outros.

A partir do vocabulário, extraímos as Marcas Discursivas ou Marcas da Singularidade do Sujeito que possibilitaram compreender como o sujeito vai legitimando-se autor na relação que estabelece com os enunciados do outro, com a aprendizagem da linguagem escrita, com as vozes sociais e com o contexto cultural em que são produzidos.

Quanto à relação autor/outro, observamos que os jovens e adultos tinham consciência de seus interlocutores, do que, de como e do porquê desejavam dizer, expressando uma posição de autoria relativa à construção do querer-dizer: “eu estudei o ano de dois e agora em 2001 estou continuando a estudar...”; “fiquei mais feliz...quando”; “(...) estamos alegre em ter-la em nosso meio...”; entre outros. A forte marca do outro foi observada também nas réplicas do diálogo, nas relações de oferecimento-aceitação: “temos o desejo (...)”; “azioso para li ver (...)”; de pergunta-resposta: “espero que gostem (...)”; de asserção-objeção: “eu sou desempregado, sou casado, tenho dois filhos (...)”; de afirmação-consentimento: “gostaria de lhe dizer que eu estou gostando muito de estudar (...)”.

Em relação à identidade, evidenciou-se um movimento de reafirmação da identidade por meio da apreensão da linguagem escrita e de rejeição por não saber ler nem escrever dentro de um padrão hegemônico de leitura e de escrita, pela falta, pelo déficit que o outro atribui ao jovem e adulto nesse sentido. A identidade do sujeito-autor era construída nesse confronto e nessa tensão com o outro. Inicialmente, a identidade estava fortemente marcada pelo eu que, ao longo da carta, vai dando lugar ao nós, ao nosso, ao nossa, como vozes sociais na constituição da identidade social desses sujeitos, na construção da palavra própria: “nós estamos muito feliz por está estudando aqui(...)”; “nosa professora muito que rida para todos a lunos”; “(...) o que não sabíamos que existia amor”; entre outras. A construção da identidade social deu-se também no reconhecimento da vivência de situações semelhantes em relação à aprendizagem da linguagem escrita: “feio é a pessoa de diade

(idade) não tira um documento e pressizo si indentificar (é preciso se identificar) com os dedos taumano (tamanho) velho ou velha mais (mas) estou estudando isto para mim é muito bom”.

As marcas de afetividade foram observadas como uma tentativa de aproximação com a interlocutora distante no tempo e no espaço e também como um elemento intrínseco ao processo de ensino e aprendizagem, visando resgatar as relações na/com a escola e com os demais interlocutores na/da escola. O tom afetivo no início das cartas buscava preparar o terreno para uma recepção calorosa e solidária do autor por sua interlocutora: “Querida amiga, minha querida(...)”; “fiquei mais feliz(...) quando anunciou a sua vinda”; “alegre em ter-la em nosso meio”. Os enunciados dos jovens e adultos foram constituídos na relação com a realidade, com um sujeito falante, dialógico, que trouxe suas emoções, seus valores para o texto na busca pela beleza, pela verdade.

As marcas de religiosidade foram observadas nas expressões de fé, de crença, de esperança dos jovens e adultos: “Deus abençoa porque eu...”; “toda palavra de Deus é perfeita”; “fé em deus que vou chegar até o fim do proximo ano também”. E de solidariedade e de humanidade: “que Deus os abençoe a todos do SL”; “que Deus sempre te com serve essa pessoa boa como sempre tem cido”; entre outros. Tais indícios representavam uma resposta desesperada à miséria e ao abandono em que viviam, refletiam a vida subjetiva e coletiva dos autores das cartas, mostrando valores, solidariedade e humanidade, sendo também um fenômeno cultural de produção de conhecimentos, organizando e sistematizando pensamentos sobre a sociedade, fazendo opções que possam trazer possíveis melhorias em suas vidas.

Em relação à escola e vivência escolar, a análise apontou a escola como espaço de sociabilidades, lugar aprazível, de prazer e de lazer, carregada de memórias da infância, de frustrações, de expectativas e de tensões, mas também de sensibilidades, de afetividades e de amizades. Esteve marcada pelas estratégias (Certeau, 2000) que se refletiam nos lugares assumidos pelos jovens e adultos contrapondo-se aos lugares das coordenadoras, das professoras, das supervisoras, que representavam as instituições. E também nas táticas (Certeau, 2000), por meio das quais visavam transformar as ocasiões, visto que o lugar de aluno era fluido, variável, inconstante para o jovem e adulto, sendo necessário assegurar essa conquista todo o tempo.

Quanto ao ambiente escolar, os aspectos relacionados à organização física, aos equipamentos e aos materiais disponíveis, analisamos que os jovens e adultos não se viam como sujeitos que possuíam direito de estudar nesses ambientes. Observou-se a presença de táticas em que os sujeitos buscavam referendar e manter o trabalho educacional desenvolvido pelo Projeto, visando tornar possível a vivência escolar, a permanência na escola, o atendimento aos seus interesses e prazeres por meio da manipulação, das artes do fazer (Certeau, 2000), buscando interferir nas práticas socioculturais para alterá-las, ainda que, minimamente.

As marcas de progresso foram observadas no movimento de apreensão da linguagem escrita desses sujeitos, bem como nos rótulos, nas classificações e nos estigmas que buscavam abandonar por meio dessa apreensão. Ao apreender a linguagem escrita, os jovens e adultos sentiam-se autorizados a desenvolver atividades que antes não desenvolviam, reconheciam que já sabiam ler e escrever, revelando reflexões, auto-avaliações, auto-análises sobre seus avanços, suas conquistas, a forma como foram apreendendo a linguagem escrita. Em relação às dificuldades, observamos que se desculpavam e se culpavam por não realizarem a escrita convencional e, simultaneamente, compreendiam que estavam aprendendo, como parte de um processo mais amplo, contínuo, por meio do uso da língua, dos enunciados concretos, construídos na relação com o outro. Transpareceu na análise a consciência dos jovens e adultos sobre a aprendizagem da linguagem escrita, os saberes que possuíam sobre a escrita que tem uma gramática, um dicionário, entre outros, a forma como essa se organiza, as hipóteses que constroem sobre a língua.

Em relação às questões sociais, as vozes sociais encontradas nas cartas referiam-se às consciências valorativas ou aos discursos oficiais que excluía, rotulavam, classificavam os que não aprenderam a escrita convencional e também como uma reação a essas vozes na tentativa de aprender a escrita. As desigualdades sociais foram observadas na linguagem do outro que julga e censura, nos agradecimentos pela efetivação de um direito social negado, nas solicitações de continuidade de escolaridade, de trabalho, entre outras. A consciência formou-se nesse confronto no signo, por meio de cisões, de protestos, de evasões, de repetições e ressalvas até a construção da consciência própria, da palavra própria.

Quanto à representação social da escola era vista como lugar do saber, em que se ia para aprender a linguagem escrita, para não assinar com os dedos. Lugar em que se ganhava e não se perdia tempo, em que não há espaço para o erro, sendo o professor aquele que sabe. A escola era vista como a possibilidade de influenciar a vida das pessoas, como ascensão social, remetendo ao “mito da alfabetização” (Graff, 1994) que atribui o desenvolvimento econômico, político, cultural à alfabetização. Na representação social da linguagem, evidenciou-se uma linguagem estrangeira, do outro, que exclui, observa, censura, julga aqueles que não sabem usá-la convencionalmente. Os jovens e adultos não se viam como portadores dessa linguagem, chegando a pedir desculpas e autorização para usá-la, suas enunciações refletiam a imposição de critérios dos opressores e a resistência dos oprimidos, apontando o caráter ideológico que impregna as cartas, as diferentes visões de mundo dos sujeitos que participam da enunciação.

A análise evidenciou um hibridismo<sup>6</sup> nas cartas, denotando que a mixagem do oral com o escrito, assim como a mixagem de características de diferentes epístolas, como comercial, burocrática, pessoal, é inerente à linguagem, visto que toda produção de linguagem reflete dois pontos de vista, duas consciências verbais sobre o mundo.

### **Considerações Finais**

Retomamos as questões acima que orientaram o estudo, visando apresentar algumas conclusões.

A escola pode contribuir para a formação de sujeitos-autores na perspectiva do letramento como prática social de uso da escrita, compreendendo que a linguagem é composta de material flexível, que carrega marcas do presente e do passado, do futuro, contraditórias, das lutas sociais, das histórias individuais e coletivas de cada um com a língua que se explicitam nos enunciados. Compreendendo que as características do

---

<sup>6</sup> Bakhtin (1998) no Livro “Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance” quando relaciona os procedimentos de criação do modelo da linguagem no romance descreve a hibridização ou hibridismo como um de suas categorias básicas. Define a hibridização como “a mistura de duas linguagens sociais no interior de um único enunciado, é o reencontro na arena deste enunciado de duas consciências lingüísticas, separadas por uma época, por uma diferença social (ou por ambas) das línguas”. (Bakhtin, 1988, p.156) Bakhtin ainda cita o híbrido romanescos intencional (choque entre as formas no interior de duas linguagens, de visões de mundo), o híbrido histórico orgânico (misturam-se duas consciências e dois pontos de vista sócio-lingüísticos) e o híbrido semântico intencional (se justapõem dois pontos de vista dialogicamente). (Bakhtin, 1998, p.157/158)

hibridismo encontradas nas enunciações dos jovens e adultos remetem ao elo da cadeia da comunicação verbal em que o enunciado está repleto de outros enunciados que vão se constituindo ao longo do tempo e do espaço. Compreendendo a escrita, por meio do caráter sócio-histórico, que contribui para pensarmos na apreensão da linguagem escrita como um processo contínuo em que o sujeito apresenta atos, conscientes ou não, que foram apreendidos/inculcados na/pela dinâmica das relações sociais em relação ao ler e ao escrever.

Quanto aos saberes dos jovens e adultos, observamos que a ausência de uma escrita modelizada permite inferir que esses saberes, construídos na esfera da comunicação verbal e social, manifestam-se no processo de apreensão da linguagem escrita. O papel do outro, especificamente do professor, torna-se fundamental no reconhecimento desses saberes, visto que tal reconhecimento será determinado pelas práticas sociais de uso da escrita desse professor que poderá considerar ou não os saberes dos jovens e adultos. Ao professor como o outro do aluno cabe um papel de interlocutor que consiste em provocar, em instigar, em possibilitar que vivencie um processo de reflexão sobre a construção do seu querer-dizer, do sentido que deseja construir para a sua destinatária distante. Nesse processo, o professor pode trabalhar questões textuais e ortográficas. A mudança nessa relação do professor com o jovem e o adulto, na mediação com o outro, pode contribuir para um processo de aprendizagem da linguagem escrita que potencialize a autoria na construção da consciência.

Em relação às características, as cartas apresentam marcas do gênero do discurso, que permanecem e que se modificam, que são apropriadas e re-apropriadas pelos sujeitos-autores, de acordo com suas visões de mundo, com suas consciências verbais de mundo. A produção das cartas, apesar de ser uma atividade de sala de aula solicitada pelo professor, destina-se a um destinatário real, a um outro com quem o locutor estabelece um movimento responsivo de concordância, discordância, questionamentos e silêncios. As características do hibridismo contribuem para a reflexão de que os gêneros do discurso são relativamente estáveis, sendo recriados a cada época em função das necessidades sociais. Contribuem também para refletirmos sobre a maleabilidade da língua o que permite a variação, a mudança e a transformação, apropriadas e re-apropriadas em função da época, do contexto e das intenções dos enunciativos.

As enunciações dos jovens e adultos, ainda que em alguns momentos “reproduzam” o discurso oficial ou escolar, são portadoras de uma multiplicidade de enunciações que remetem à pluralidade de vozes. Essa multiplicidade de enunciações reflete e refrata os movimentos de conflitos, de rupturas, de continuidades, de resistências, de desejos e de acordos, vivenciados no signo. Nesse sentido, as práticas sociais de uso da escrita devem ser compreendidas na multiplicidade dos contextos sociais e culturais em que são produzidas, no horizonte do letramento sócio-histórico, na pluralidade e na heterogeneidade social.

Os indícios de autoria e do outro analisados nas cartas de jovens e adultos, em processo de aprendizagem da linguagem escrita, mostram-se no uso de uma escrita que não está “legitimada” para expressar o querer-dizer, de acordo com o Modelo de Letramento Autônomo. Configuram-se e constituem-se, entretanto, para os jovens e adultos, em direito legítimo de aprender a dizer e de dizer a sua palavra, de imprimir a sua marca, de registrar a sua autoria nas próprias histórias e nas histórias do mundo.

Repensar a escola, as práticas educativas de jovens e adultos a partir dessa ótica, pode contribuir para minimizar os conflitos ideológicos discursivos vivenciados por esses na sala de aula de uma escola que não foi construída para atendê-los. A escola, contudo, tem o dever de e, ainda, constitui-se no espaço privilegiado para potencializar a autoria dos jovens e adultos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M. et al. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.
- ALMEIDA, M. L. S. *Sujeitos não-alfabetizados: sujeitos de direitos, necessidades e desejos*. In Soares, L. *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- ARAÚJO, M. de S. *Estudo do valor preditivo do conhecimento de categorização de sons na aprendizagem da leitura e da escrita em adultos*. Dissertação de Mestrado. Campina Grande: UFPB, 1990.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Tradução: Maria Ermantina Galvão.
- \_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 4.ed. São Paulo: UNESP, 1998. Trad. Bernadini et al.
- BRANDÃO, Z. *Entre questionários e entrevistas*. Revista de Educação, Rio de Janeiro, PUC, n.44, maio de 1999.
- BRITTO, L. *Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação*. In Ribeiro (org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.
- CERTEAU, M. de. *A invenção do cotidiano: artes do fazer*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- DURANTE, M. *Alfabetização de adultos: leitura e produção de textos*. Porto Alegre: ARTMED, 1998.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 2.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GALVÃO, A. M. O. *Cordel: leitores e ouvintes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais-morfologia e história*. 2.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- GOULART, C. *Alfabetização e letramento: O papel do outro na construção da linguagem escrita*. Relatório de Pesquisa/UFF, 1998.
- GRAFF, H. *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização*. Trad.: Tirza Myga Garcia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KATO, D. M. C. *Oficina da palavra: relato de uma experiência pedagógica com alunos da fase IV do ensino supletivo*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1992.
- KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- LIMA, S. *A mediação semiótica na produção de texto: um estudo de caso da alfabetização de um adulto*. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 1993.
- MARCUSCHI, A. L. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MELLO, M. B. de. *A multiplicidade das formas de ser racional: escrita e Racionalidade*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação/UFF, 1998. (inédita)
- OLIVEIRA, M.K. *Letramento, Cultura e Modalidades de pensamento*. In Kleiman.(org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- OLIVEIRA, E. C. de. *A escrita de adultos e adolescentes: processo de aquisição e leituras do mundo*. Dissertação de Mestrado. Vitória: UFES, 1998.
- PIOLA, M. A. G. *Os dramas e as tramas: o conhecimento da realidade vivida por adolescentes e adultos do curso supletivo e o processo de alfabetização*. Dissertação de

- Mestrado. São Paulo: UNESP, 1994.
- QUIVY, R. & VAN CAMPENHOUDT, L. Manual de Investigação em Ciências Sociais. Lisboa: Godiva, 1992.
- RATTO, I. Ação política: fator de construção de letramento do analfabeto adulto. In: KLEIMAN, A .B. (org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre Prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- RIBEIRO, V. M. Alfabetismo e atitudes: pesquisa como jovens e adultos. Campinas: Papirus, 1999.
- ROMANELLI, O . História da Educação no Brasil. 21 ed. Petropolis: Vozes, 1998.
- SAUNER, N. F. de M. Alfabetização de adultos: a interpretação de textos acompanhados de imagem. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 1994.
- STREET, B.V. Literaxy in Theory and Practice. Cambridge, Cambridge University Press, 1984.
- TFOUNI, L. V. Letramento e alfabetização. São Paulo: Cortez, 1995.
- VÓVIO, C. L. Textos narrativos orais ou escritos produzidos por jovens e adultos em processo de escolarização. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 1999.(inédita)